

**Insegnare la LIS e la LISt all'università**  
Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione  
a cura di Chiara Branchini, Anna Cardinaletti, Lara Mantovan

# La didattica della LIS nei corsi di formazione e di sensibilizzazione alla LIS

## Necessità e prospettive alla luce dell'inclusione

Carmela Bertone, Michela Franceschini, Beatrice Giuliano  
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

**Abstract** The need to communicate with deaf people in specific situations underscores the importance of quickly learning sign language. Both public and private institutions attempt to meet this demand through short courses, often lasting only a few lessons, organised for teachers or other workers who may be indirectly involved. However, sign languages take a considerable amount of time to acquire, even at a basic level. For this reason, these short courses aim to offer practical strategies for interacting with deaf people and provide opportunities to promote the acquisition of sign language, ensuring its benefits are not lost. Since Italian Sign Language (LIS) was officially recognised in 2021, interest in this subject has grown, and many aspects still require further clarification.

**Keywords** Inclusion. Italian Sign Language (LIS). Short sign language courses. Sign language interpreters. Sign language learning. Communication assistants.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Il riconoscimento della LIS e la formazione di personale specializzato. – 3 Il ruolo dell'assistente alla comunicazione e il quadro legislativo che regola questa figura. – 4 La formazione di personale non specializzato nella LIS. – 5 I vantaggi della diffusione della LIS. – 6 Obiettivi dei corsi brevi e brevissimi. – 7 Stato dell'arte sui corsi di formazione. – 8 Il profilo del docente nell'apprendimento di una seconda lingua. – 9 Conclusione.



**Lingue dei segni e sordità 7**

e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675  
ISBN [ebook] 978-88-6969-827-9

**Peer review | Open access**

Submitted 2024-01-24 | Accepted 2024-06-03 | Published 2024-12-11

© 2024 Bertone, Franceschini, Giuliano | © 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-827-9/007

## 1 Introduzione

La parola 'inclusione' rimanda al significato di inglobare, chiudere dentro, comprendere, in una massa più grande, elementi più piccoli anche con caratteristiche diverse,<sup>1</sup> come i semi di una mela o di un'anguria che sono inclusi all'interno del frutto. Dal punto di vista etimologico, il termine è in antitesi con 'esclusione' che presuppone il portare fuori, come quando mangiando il frutto scartiamo i suoi semi. Questa immagine implica che chi include debba offrire un'adeguata collocazione anche alle persone con caratteristiche differenti, nel nostro caso, le persone sorde. Tuttavia, affinché questa collocazione sia adeguata, gli individui che compongono la società devono essere formati, devono conoscere il nucleo della diversità per far sì che questa non diventi un problema ma sia, appunto, solo una 'diversità'. Si rischia, altrimenti, di includere in maniera poco adeguata portando all'autoesclusione del diverso.

Questo contributo si focalizza sull'evoluzione di una società in cui la sordità viene considerata un'opportunità per promuovere e garantire l'inclusione. Partendo dal presupposto che la comunità Sorda, per comunicare, usa la lingua dei segni, ci concentreremo innanzitutto sul recente riconoscimento della LIS in Italia e sulla creazione dei fondamenti per l'inclusione attraverso figure altamente specializzate che richiedono corsi finalizzati all'acquisizione della LIS e alla sua interpretazione e traduzione. Guarderemo poi al ruolo dell'assistente alla comunicazione, specificamente dedicato all'inclusione nella scuola. Ci concentreremo, infine, sui corsi di formazione più generici miranti alla sensibilizzazione sulla sordità. La diffusione e la richiesta di questi corsi negli ultimi anni ha visto una crescita che denota una sensibilità nel settore, che va sostenuta e sollecitata per migliorare la consapevolezza e la crescita di una società inclusiva.

## 2 Il riconoscimento della LIS e la formazione di personale specializzato

Con la legge n. 69 del 21 maggio 2021, il Parlamento italiano ha riconosciuto la lingua dei segni italiana (LIS) e la lingua dei segni italiana tattile (LIS<sup>t</sup>) con conversione del decreto sostegni, art. 34-ter. Tale disposizione è arrivata dopo che la Convenzione delle Nazioni Unite, nel 2006, ha sancito, con ratifica dell'Italia nel 2009, i diritti delle persone con disabilità, riconoscendo loro il diritto all'accessibilità (art. 9), alla libertà di espressione, opinione e accesso all'informazione (art. 21) e all'istruzione (art. 24).

---

<sup>1</sup> Cf. Dizionario etimologico Treccani online, <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/dizionario-etimologico/>.

Una legge che provvedesse alla tutela e alla promozione della LIS e della LISt è stata molto attesa dalla comunità Sorda perché solo con essa è possibile realizzare attività adeguate a rendere concreti i diritti all'accessibilità, alla comunicazione e all'istruzione. In sintesi, vengono riconosciute, promosse e tutelate la LIS e la LISt e sono riconosciute le figure dell'interprete LIS e dell'interprete LISt quali professionisti specializzati. Con ciò, le amministrazioni pubbliche si impegnano a promuovere progetti sperimentali per la diffusione di servizi volti a garantire l'accessibilità e la partecipazione delle persone sorde. Vengono inoltre promosse campagne di comunicazione e stanziati ulteriori fondi per la diffusione di servizi di interpretariato e video interpretariato a distanza per favorire l'uso di tecnologie innovative finalizzate all'abbattimento delle barriere alla comunicazione. Tutti i riferimenti legislativi citati nell'art. 34-ter, si concentrano sull'inclusione sociale e sulla promozione di campagne di comunicazione. Tuttavia, la normativa presenta alcune criticità: non vengono definiti i parametri di qualità dei corsi di lingua, né quali agenzie li possano erogare o la qualifica richiesta per essere formatori di tali corsi. In altri termini, chi può insegnare la lingua dei segni? Chi può conferire un titolo valido? Quali sono le garanzie di qualità? Manca una chiara regolamentazione e non si fa riferimento a deleghe ad agenzie che potrebbero occuparsi di questi aspetti. Insomma, la complessità di tale orientamento è che la normativa riconosce la LIS ma con caratteristiche assimilabili perlopiù al linguaggio non verbale, a uno strumento di supporto e complemento del linguaggio verbale, più che a una lingua vera e propria.

Finora, il percorso per diventare interprete di lingua dei segni prevedeva prima lo studio della lingua (3 o 4 anni) e poi la frequenza di un corso o master professionalizzante sulla traduzione e l'interpretazione. Ad esempio, i corsi erogati dal SILIS (Gruppo per lo Studio e l'Informazione sulla Lingua dei Segni Italiana), che è una delle scuole con una storia affermata in questo campo, prevedono 4 annualità di LIS (per 850 ore totali di apprendimento) e due per la formazione per interprete LIS (900 ore circa di attività) più eventuali specializzazioni o perfezionamenti. Ca' Foscari, la prima università in Italia a istituire corsi dedicati, ha introdotto dal 2020-21 anche la possibilità di scegliere la LIS come lingua di specializzazione del corso di laurea magistrale in Interpretariato e traduzione editoriale, settoriale (ITES), ora corso di laurea magistrale in Traduzione e interpretazione (TI), al quale si può accedere dopo la triennale e con un livello B2 (intermedio avanzato) di lingua dei segni italiana. Gli studenti iscritti a questo corso di laurea frequentano lezioni di Lingua LIS (6 CFU),<sup>2</sup> di Traduzione italiano-LIS (6 CFU), di interpretariato italiano-LIS

---

**2** I CFU sono i cosiddetti crediti formativi universitari: 1 CFU corrisponde a 25 ore di lavoro richieste allo studente, comprensive di lezioni frontali e studio individuale.

(12 CFU) e di Linguistica contrastiva italiano-LIS (6 CFU), oltre a 6 CFU di cultura e sordità. In totale, sono 36 CFU dedicati al perfezionamento della lingua e allo studio specifico di traduzione e interpretazione. L'associazione di una lingua vocale (inglese o spagnolo) alla lingua dei segni italiana, vari insegnamenti sulla traduzione e il tirocinio da 6 CFU completano, in senso professionalizzante, la formazione dello studente. Prima dell'istituzione di questa laurea magistrale, veniva offerto un master di I livello.

La differenza tra un corso erogato da un ente privato e quello di un'università è che il primo è più concreto e specifico, concentrandosi prevalentemente sulla lingua, mentre il secondo è più teorico e offre una formazione che coinvolge anche altre discipline correlate. Due valide alternative di professionalità.

Con la nuova legge, alcune università hanno istituito i corsi triennali di Interpretariato LIS che pongono la LIS in una condizione di subalternità rispetto ad altre lingue in quanto offrono la possibilità di conseguire il titolo di interprete in soli 3 anni dal primo approccio alla lingua. Ad esempio, il percorso formativo in Comunicazione e interpretariato in lingua dei segni italiana (LIS e LIST) di Sapienza Università di Roma prevede un percorso triennale di 36 CFU in totale di Lingua dei segni e 6 CFU di Teoria o tecnica della traduzione. Altri corsi universitari, in generale, riportano lo stesso programma con piccole variazioni che possono prevedere integrazioni negli ambiti della semiotica, delle tecniche di sottotitolazione e di studi socio-antropologici. In sostanza, il tempo dedicato alla traduzione e all'interpretazione è ridotto a 1/5 di quello previsto dai percorsi finora trattati. Va inoltre considerato che la traduzione e l'interpretazione richiedono una combinazione di conoscenze teoriche e abilità pratiche. Lo studio teorico fornisce basi culturali e linguistiche fondamentali. Tuttavia, senza la pratica nei contesti reali, queste conoscenze rischiano di rimanere improduttive. L'approccio integrato di teoria e pratica fornisce lavori accurati, fluidi e culturalmente appropriati.

### **3 Il ruolo dell'assistente alla comunicazione e il quadro legislativo che regola questa figura**

L'assistenza scolastica degli studenti sordi è stata introdotta dalla legge quadro n. 104 del 1992 «per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili». La figura dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione è normata nello specifico dall'art. 13, il quale, al comma 3, prevede quanto segue:

nelle scuole di ogni ordine e grado vi è l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale

degli alunni con handicap fisici o sensoriali, e sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati.

Già con la legge n. 517 del 1977, al fine di abolire le classi differenziali per gli alunni definiti 'svantaggiati', furono introdotti gli insegnanti di sostegno, fu definito il numero massimo di alunni per classe (pari a 20) e l'impegno, da parte dell'ente locale, di supportare gli studenti sordi e ciechi nelle scuole ordinarie. Il testo legislativo, tuttavia, non menzionava e non disciplinava l'inserimento dello studente nelle scuole superiori, cosa che invece risulterà nella successiva legge quadro n. 104/1992 (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). Quindici anni dopo, infatti, la legge quadro n. 104/1992 descrive le figure incaricate all'assistenza alla comunicazione e al sostegno in ambito scolastico nel caso di alunni sordi frequentanti le scuole di ogni ordine e grado. La legge impone agli enti locali di fornire personale specifico per gli alunni con disabilità fisiche o sensoriali. A livello universitario, inoltre, è prevista «l'attribuzione di incarichi professionali a interpreti» (art. 13, comma 1, lettera d). In nessuna legge si accenna però alla formazione di queste figure professionali.

In alcune città italiane, l'ente eroga un contributo economico alle famiglie che poi provvedono, in autonomia, a selezionare e a pagare l'assistente (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). A causa dell'eccessiva frammentarietà regionale, comunale e provinciale del servizio di assistenza alla comunicazione, vi sono anche molte denominazioni per questa figura (Di Michele 2020). Alcune di queste sono: facilitatore, mediatore, tecnico, lettore, interprete scolastico, operatore per l'integrazione, operatore socioeducativo, assistente all'autonomia e alla comunicazione (ASCOM). Quest'ultima denominazione sembra essere quella che si sta affermando sulle altre.

L'assistente alla comunicazione svolge un servizio socioeducativo, lavorando sugli aspetti legati all'autonomia personale e scolastica, alla comunicazione e alla socializzazione degli studenti (Di Michele 2020). Il suo ruolo, vedremo successivamente, non viene giuridicamente definito e va oltre le mere funzioni assistenziali, concentrandosi soprattutto sugli aspetti educativi. Nonostante sia affidato *ad personam*, ricopre una funzione importante per favorire l'apprendimento e l'inclusione degli studenti migliorando le relazioni all'interno del gruppo classe. La sua presenza è finalizzata a potenziare le capacità degli studenti in termini di autonomia, gestione delle abilità cognitive e relazionali, seguendo un approccio che mira allo sviluppo delle competenze sia del destinatario che di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo. Il servizio può essere fornito completamente a scuola, a casa o essere misto (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). L'assistente lavora in team, agendo come mediatore tra le varie figure che ruotano attorno allo studente sordo, come logopedisti, neuropsichiatri, famiglia e insegnanti.

L'assistente alla comunicazione è essenziale per il soggetto sordo a livello linguistico-comunicativo, quindi personale, relazionale e dell'apprendimento dei nuovi contenuti scolastici. Non si sostituisce allo studente, il quale deve diventare sempre più autonomo, in modo da affrontare al meglio le diverse situazioni quotidiane (Bosi, Maragna, Tomassini 2007). Per poter esercitare il compito di ASCOM, soprattutto con studenti con disabilità uditiva, è importante avere una buona conoscenza delle sfaccettature della sordità da un punto di vista medico e linguistico ma anche culturale. Ciò implica un continuo studio, aggiornamento e pratica per migliorare le proprie abilità e mettere a frutto le conoscenze acquisite (Zanazzi 2022).

La legge quadro n. 104/1992, demandando agli enti locali tutte le decisioni operative, gestionali e contrattuali, non fornisce una specifica descrizione del profilo giuridico-professionale dell'assistente alla comunicazione. Di conseguenza, non sono chiari nemmeno gli *standard* qualitativi e quantitativi del servizio, che vengono stabiliti, in linea di massima, dalle cooperative a cui è affidato l'appalto.

I percorsi formativi di questi professionisti variano notevolmente per effetto delle scelte dei singoli enti; questo vale anche per l'inquadramento contrattuale che, quasi sempre, è svincolato dalla tipologia di titolo di studio conseguito (Di Michele 2020). Anche il rapporto numerico tra studenti e assistenti varia nelle diverse regioni italiane, come evidenziato dall'ISTAT: per esempio è di 2,9 nella regione Marche, mentre è di 15,7 in Campania (Zanazzi 2022, 200). Le differenze nell'assegnazione delle ore di assistenza dipendono quasi sempre dalle risorse economiche disponibili sul territorio a livello regionale e provinciale (212).

Quanto descritto finora solleva una riflessione generale legata al fatto che, se il ruolo dell'ASCOM non è uniformato a livello nazionale, se la legge non specifica il *background* formativo necessario per questa figura e se la sua posizione contrattuale cambia a livello territoriale, si rischia di non dare rilievo a una figura così importante per la realizzazione dell'inclusione. La fragilità della normativa, che non chiarisce questi punti fondamentali, porta a situazioni divergenti in cui, accanto ad assistenti competenti e formati, si trovano lavoratori non professionisti senza alcuna formazione sulla disabilità (cf. Mignosi 2012). A pagarne le conseguenze sono gli studenti sordi.

La figura dell'ASCOM, data la sua fondamentale importanza per il raggiungimento dell'autonomia e della comunicazione efficace degli studenti con disabilità, deve essere valorizzata e potenziata anche attraverso la formazione, che dovrebbe riguardare gli aspetti socioeducativi della disabilità, le metodologie di supporto all'autonomia e allo sviluppo delle relazioni sociali, l'uso e la gestione di tecnologie assistive, tra cui applicazioni e software specifici.

Nel 2000, infine, la legge n. 328 ha regolato gli interventi relativi alla vita familiare, sociale, scolastica e lavorativa delle persone con disabilità (e non solo), cercando di definire il ruolo delle diverse agenzie per la realizzazione di un 'progetto individuale'. In altri termini, i vari enti sono chiamati a cooperare per realizzare un unico progetto inclusivo centrato sulla specifica persona. Attualmente, la normativa regola la distribuzione delle competenze alle varie figure, ma resta ancora incerto il profilo professionale dell'ASCOM. Si auspica che questa figura evolva da tutti questi punti di vista.

#### **4 La formazione di personale non specializzato nella LIS**

Se analizziamo la normativa che regola lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno nella scuola (CSAS), emerge in modo ancora più urgente la questione dell'adeguatezza del personale che lavora con gli studenti sordi. Il decreto ministeriale che regola tali corsi risale al 30 settembre 2011, antecedente alla legge sul riconoscimento della LIS e della LIsT. Le competenze del docente specializzato riguardano una figura articolata e complessa, con il delicato compito di agente di contatto e di relazione tra comunità scolastica, famiglia e territorio e con una base di conoscenze psico-pedagogiche sulle diverse disabilità (decreto legge del 30 settembre 2011, allegato B). Se la comunicazione costituisce un nodo cruciale nella relazione, dove la trasmissione dell'intenzionalità e dell'emotività salda docente e discente, i due agenti dell'educazione e della formazione, sarebbe necessario che la formazione dedicasse uno spazio più ampio e approfondito a questo aspetto (Cambi 2012). Nei corsi CSAS non vengono citate conoscenze di lingue o linguaggi in caso di disabilità sensoriali, ma solo generiche «conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione ai processi di comunicazione». Pur essendo consapevoli che la sordità comporta il rischio maggiore di una disabilità in campo linguistico e comunicativo, i laboratori di didattica per le disabilità sensoriali prevedono lo stesso numero di ore (1 CFU) per disabilità uditive e visive. Ciò significa che le due disabilità sensoriali vengono equiparate in termini di gravità, benché le conseguenze siano nettamente distinte: la disabilità uditiva, infatti, comporta un accesso complesso e tardivo alla lingua vocale, determinando una serie di conseguenze a livello linguistico e cognitivo.<sup>3</sup> Nonostante le nuove tecnologie offerte dall'impianto cocleare, e anche con un buon recupero uditivo, quasi sempre gli studenti sordi

---

**3** Per approfondimenti, tra gli altri, cf. Volterra, Bates 1989; Chesi 2006; Caselli, Magna, Volterra 2006; Bertone, Volpato 2009; 2012; Volpato 2019.

necessitano di un insegnante di sostegno per affrontare il percorso scolastico e non sempre riescono a raggiungere la piena autonomia nelle attività scolastiche.<sup>4</sup>

Tuttavia, l'insegnante di sostegno potrebbe avere gli strumenti e le competenze per creare un contesto inclusivo dal punto di vista linguistico, attraverso l'uso della lingua dei segni per tutti. Se si trova per la prima volta a contatto con uno studente sordo che non è in grado di relazionarsi con la lingua vocale, potrebbero passare mesi prima di riuscire a trovare una strategia efficace per comunicare, delegando di fatto il compito all'assistente alla comunicazione, che funge da 'ponte'.

## 5 I vantaggi della diffusione della LIS

L'interprete è una figura altamente specializzata che si occupa della mediazione linguistica e culturale (Buonomo, Celo 2010). Tuttavia, ritenere che l'interprete debba essere presente in ogni situazione, anche informale, è controproducente perché in questo modo si rischia di limitare l'autonomia della persona sorda, il suo diritto a sperimentare le sue capacità comunicative e la gestione delle relazioni interpersonali. Per questo motivo moltissime persone desiderano imparare la lingua dei segni per scopi puramente comunicativi e per poter scambiare brevi informazioni con le persone sorde. Il bisogno di comunicare si manifesta tra i colleghi di lavoro, i compagni di scuola, i vicini di casa, i conoscenti e in generale tra tutti coloro che si trovano a dover interagire con le persone sorde. Tali esigenze emergono anche tra gli insegnanti, il personale sanitario e le forze dell'ordine. Queste categorie di persone non aspirano a investire in un corso regolare di molte ore e articolato in più moduli, ma desiderano avvicinarsi alle persone sorde. Si tratta, spesso, di utenti che, per imparare, usano i canali social e le informazioni in rete. La loro esigenza è frequentare un 'corso informativo' breve, che li orienti nella comunicazione sfruttando strategie utili a una comunicazione di base.

Questa tipologia di corsi ha una funzione inclusiva di grande importanza in un panorama sociale in cui la comunicazione sta diventando sempre più capillare. L'obiettivo non è l'integrazione della persona sorda, ossia la normalizzazione dell'individuo nella società, bensì la sua inclusione, valorizzando le differenze come risorsa. Il *focus* non deve essere quello di portare la persona sorda a comunicare attraverso la voce, parlare, cercare di capire ed essere l'unica responsabile della propria integrazione. Questo approccio potrebbe implicare una rinuncia alla propria autenticità, all'espressione aperta e immediata e non garantirebbe comunque la sua 'normalizzazione'.

---

<sup>4</sup> Per approfondimenti, tra gli altri, cf. Pavani 2014.

Ciò a cui è necessario puntare è l'inclusione, dove è la società stessa che si impegna per coinvolgere la persona sorda, mettendosi in comunicazione con lei, rispettando la sua diversità e la sua modalità di comunicazione, rendendola partecipe e quindi motivata a migliorare le proprie prestazioni anche nella lingua usata dalla maggioranza. Al tempo stesso, la persona si sente accettata per ciò che è e anche gratificata dal fatto che gli altri vogliono comunicare con lei mettendosi sullo stesso piano.

Una società inclusiva in tutti i campi è un obiettivo alto che arricchisce realmente tutti gli individui, apportando cambiamenti al modo di vivere, di pensare, di lavorare e di relazionarsi. La strutturazione di corsi 'leggeri' si rivela vantaggiosa per i seguenti motivi:

- offre la possibilità di comunicare alle persone sorde che non sono in grado di leggere le labbra, come gli stranieri, gli anziani o le persone con un passato di istruzione complesso. Chi è in grado di labioleggere, pur essendo autonomo, trova persone attente a specifiche esigenze di comunicazione, come la postura frontale e la posizione dello sguardo sempre rivolto verso l'interlocutore, l'articolazione chiara e regolare delle parole, l'eventuale uso dell'alfabeto manuale con i nomi propri;
- rende la scuola un secondo luogo di inclusione dopo la famiglia. Gli insegnanti, gli stessi studenti compagni di classe e tutti gli operatori scolastici, dove è accolta una persona sorda segnan- te dovrebbero essere in grado di comunicare con lei le informazioni essenziali senza l'aiuto di un assistente alla comunicazione o di un interprete (Teruggi 2003);
- aiuta nell'inclusione anche delle persone con altre disabilità comunicative, ripensando la comunicazione con metodi diversi oltre alla lingua vocale (Branchini, Cardinaletti 2016; Giuliano, Quartana 2018);
- rende una città realmente inclusiva. Quando forze dell'ordine, infermieri, medici, vigili del fuoco, autisti di autobus, impiegati di uffici ecc. sono in grado di relazionarsi con una persona sorda, questa non si sente ai margini ma si sente parte attiva con le conseguenze nel suo essere cittadina/o con pieni diritti ma anche con doveri (Agnesi, Zecchini 2009);
- divulga e conferma lo status di lingua della LIS.

## 6 Obiettivi dei corsi brevi e brevissimi

Gli obiettivi di questa tipologia di corsi vanno dalla sensibilizzazione, all'erogazione di strumenti per comprendere il dizionario online di LIS, all'uso di semplici domande per la conversazione di base (chiedere e dare generalità personali, frasi nucleari fino all'uso dello spazio grammaticale, dei classificatori per descrivere o per individuare

nomi o verbi concreti). Non si tratta di corsi di lingua ma di corsi di comunicazione, ovvero sistemi che adottano un codice comunicativo visivo per venire incontro alle esigenze dell'interlocutore. Essere inclusivi, anche senza conoscere la lingua, significa provare a fare domande e capire le risposte anche utilizzando ciò che la rete mette a disposizione, come dizionari, tutorial della LIS di base, traduzioni ecc. e imparare poche frasi per entrare in contatto con l'altro. I risultati di questi corsi sono comunque soddisfacenti, non tanto per l'approccio di qualità alla LIS, quanto per mettersi in gioco, dimostrare disponibilità a imparare dall'altro e per la rimozione di stereotipi che vedono la LIS come un sistema comunicativo semplice. Chi partecipa a questi corsi comprende che per imparare la LIS ci vogliono impegno e costanza, oltre che affidarsi a enti seri e riconosciuti (in alternativa dovrà avvalersi di interpreti professionisti).

Ci si imbatte nella demolizione di falsi miti legati alla lingua dei segni, primo fra tutti quello secondo cui questa sia una lingua internazionale. Scoprire che è impossibile trovare un accordo in tutto il mondo, nemmeno in Europa, fa comprendere che le lingue dei segni sono sistemi complessi che fanno uso della grammatica, che hanno una propria evoluzione e tradizione e che hanno una ricca storia nella quale una comunità si riconosce. Un altro aspetto è che nonostante la LIS sia utilizzata da un esiguo gruppo di persone, possiede regionalismi e una grande varietà di lessico e di forme e che, nonostante ciò, essa è riconosciuta come LIS dalla comunità.

Le lezioni sull'alfabeto manuale, attraverso la rappresentazione manuale delle lettere dell'alfabeto scritto, costituiscono il primo ponte tra comunità sorda e udente. Imparare a presentarsi, chiedere e fornire informazioni su di sé e sull'interlocutore (nome, lavoro, età, provenienza, cosa mi piace e cosa non mi piace), permette di produrre le prime strutture sintattiche in forma affermativa, poi negativa e interrogativa, e di utilizzare i pronomi personali e i principali pronomi interrogativi, oltre ad apprendere un po' di lessico di uso frequente.

Ogni spiegazione offre l'opportunità di approfondire gli elementi essenziali della struttura linguistica di un codice basato sulla comunicazione in presenza, caratterizzato da tratti grammaticali distintivi forniti anche dallo spazio. Ad esempio i pronomi personali, pur essendo intuitivi, costituiscono un elemento tangibile per verificare il meccanismo della comunicazione in presenza in quanto l'identificazione della seconda persona è costituita dalla direzione dello sguardo più che dalla direzione dell'indicazione (Bertone 2011; Branchini, Mantovan 2022). Allo stesso modo, l'uso della dualità, dell'accordo con il numerale diverso dall'accordo per numero, diventa l'occasione per parlare degli accordi spaziali dello spazio referenziale. Queste spiegazioni, più che alla produzione, sono mirate alla comprensione dei video che in rete diventano sempre più numerosi. Fiabe, racconti e traduzioni, proposte dopo poche lezioni, possono essere rese più

osservabili e successivamente più facilmente affrontabili se vengono illustrati i meccanismi che sono alla base della gestione dello spazio e della direzione dello sguardo.

Un ulteriore obiettivo è utilizzare la comunicazione anche attraverso il mimo e rompere così quelle barriere comunicative create da un'educazione atavica che impone un'etichetta dove l'espressione del corpo viene contenuta e talvolta anche repressa. Studi sull'evoluzione linguistica dimostrano che le lingue, sia vocali che segnate, costituiscono l'evoluzione di una forma di comunicazione basata sulla gestualità (Corballis 2003). Esiste quindi una continuità dal gesto al segno: se da un lato ciò pone l'interrogativo sul confine tra linguistico e non linguistico, dall'altro è innegabile che entrambi siano due aspetti vitali della comunicazione (Fontana, Volterra 2012; Capirci 2016) che interagiscono.<sup>5</sup> L'opportunità di analizzare linguisticamente un segno (scomponendolo in parti, come per le parole) libera i corsisti dallo stereotipo che associa i segni alla pantomima, in particolare quelli iconici. Segmentare un segno iconico in chermi, che vengono individuati poi anche in altri segni e in altri contesti, permette di mostrarne la grammaticalizzazione e quindi la sua struttura complessa, tipica di tutte le lingue.

Durante i corsi, poi, è frequente la proposta di visione di video di traduzioni di poesie o canzoni in LIS, ai fini di coinvolgere i partecipanti e suscitare la curiosità. Soffermarsi sulle scelte effettuate dagli interpreti o dai *performer* è ulteriore spunto di riflessione e diventa nuova occasione per meglio comprendere un fenomeno linguistico così ampio, complesso e di grande interesse come quello della LIS.

## 7 Stato dell'arte sui corsi di formazione

Attualmente, i corsi di sensibilizzazione vengono proposti da enti vari (uffici scolastici, università, enti del terzo settore ecc.) accreditati o meno. Essendo corsi generici, non sono normati da un regolamento comune e chi li eroga è libero di scegliere come gestirli e definirli. Talvolta questi corsi sono gratuiti, altri invece sono a pagamento, con fasce di prezzo diverse. Anche la scelta dei formatori è libera: vi sono formatori sordi, che si focalizzano maggiormente sulla lingua e sulla cultura Sorda, formatori udenti, che puntano sul supporto della lingua vocale per veicolare l'insegnamento, e formatori settoriali se la formazione è indirizzata a particolari categorie professionali (insegnanti, educatori, psicologi, psicopedagogisti ecc.). In linea

---

<sup>5</sup> Sull'interazione comunicativa tra gestualità e lingua esistono ampi e approfonditi studi che riguardano anche le lingue vocali. Per una descrizione più esaustiva si rimanda a Campisi 2018 e Fontana 2009.

generale, si tratta di esperti del settore che hanno accumulato un'esperienza tale da poter dare un significativo contributo sul tema. Non sono stati mai stabiliti dei requisiti specifici per questo ruolo; per questo motivo talvolta accade che i docenti non siano adeguati al compito. Il pregiudizio che un insegnante sordo non abbia gli strumenti comunicativi o non sia sufficientemente autorevole ovvero che non abbia sufficiente cultura generale o non conosca le strategie didattiche più adeguate, fa sì che vengano selezionate persone udenti con scarsa conoscenza della LIS; viceversa, avere un insegnante sordo a ogni costo fa perdere di vista la necessità di una preparazione che tenga conto sia della qualità didattica che della teoria. La sfida è quella di superare questa dicotomia tra insegnanti sordi e udenti concentrandosi innanzitutto sulla qualità dell'input naturale e autentico (Krashen 1982) e sulle opportunità dell'uso della lingua vocale in relazione al target e agli obiettivi. Le proposte formative, data la varietà dell'utenza, possono avere programmi molto diversi tra loro. Dal punto di vista della comunicazione, generalmente mirano a fornire elementi per una conversazione base in LIS o comunque alternativa alla lingua italiana. A questo fine, i materiali disponibili, rispetto a qualche anno fa, sono più numerosi. Tra questi, è fruibile il testo *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento* (Trovato et al. 2020). Per i più giovani, sono disponibili diverse risorse cartacee, tra cui il libro *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schede per l'apprendimento della Lingua dei Segni Italiana* (Murolo, Pasquotto, Rossena 2013) e *Conosco il mondo con la LIS* (Murolo, Marchi, Rossena 2018) e quelle realizzate dalla Cooperativa il Treno 33 (cartacee e digitali). Esistono traduzioni di racconti, favole e fiabe in formato digitale.<sup>6</sup>

Risorse in rete per fiabe, canzoni, ad esempio i materiali di Radio Magica,<sup>7</sup> oppure le storie in segni e i racconti animati sul canale YouTube del laboratorio LaCAM<sup>8</sup> o, ancora il canale SegniAmo Bimbi<sup>9</sup> possono fungere da materiale per lo studio individuale e per la classe. Sono inoltre disponibili numerose piattaforme, anche gratuite, che possono essere utilizzate come strumenti a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento della LIS. Primo fra tutti Spreadthesign,<sup>10</sup> videodizionario di lingua dei segni, che include in un'unica piattaforma gratuita e *user-friendly* migliaia di segni visualizzabili

---

<sup>6</sup> Tra quelle in formato DVD cf. *Pinocchio in LIS* a cura di C. Bertone di Cafoscarina; *Fiabe nel bosco* a cura della cooperativa sociale Alba Onlus; *Favole di Esopo* a cura della Cooperativa Il treno.

<sup>7</sup> Cf. <https://www.radiomagica.org/libri-per-tutti/>.

<sup>8</sup> Cf. <https://www.youtube.com/@LaCAM/playlists>.

<sup>9</sup> Cf. [https://www.youtube.com/@segniamobimbi\\_lis](https://www.youtube.com/@segniamobimbi_lis).

<sup>10</sup> Cf. <https://www.spreadthesign.com>.

velocemente digitando la singola parola (o frase pronta all'uso) da ricercare, in diverse lingue dei segni del mondo. Sono sempre più numerosi i materiali digitali per bambini realizzati in LIS. Tra questi: i video illustrati di Opema TV per l'informazione culturale e sociale, i video di storie e favole dell'Istituto Sordi di Torino, le video-storie della fondazione Onlus Radio Magica (tra cui il progetto Pimpa Magica), Tellyourstories<sup>11</sup> che raccoglie classici della letteratura adattati in LIS e opere inedite realizzate da *storyteller* sordi. Vi sono inoltre il cartone animato bilingue *Lampadino e Caramella* distribuito dalla Rai e l'interessante sito Riseebooks<sup>12</sup> curato dalla Gallaudet University e dallo Swarthmore College, che propone storie in diverse lingue dei segni. I siti sono in continua evoluzione e crescita. Attualmente, sono anche in fase di raccolta nel progetto *Uno zaino di LIS*, disponibile attraverso la pagina Facebook omonima. In generale, questi materiali sono pensati per bambini in età prescolare o della scuola primaria, mentre le risorse per un pubblico di adolescenti sono più rare.

## 8 Il profilo del docente nell'apprendimento di una seconda lingua

Quando si parla di formatori di lingua straniera, si entra nel dibattito docente madrelingua vs docente non madrelingua. Il ruolo del docente madrelingua nell'apprendimento di una seconda lingua è di fondamentale importanza per gli studenti, grazie alla buona padronanza linguistica che permette di offrire un *input* naturale e autentico, ma anche per la conoscenza di peculiarità culturali del paese della lingua di riferimento. A partire dagli anni Ottanta del Novecento, gli studiosi si sono focalizzati sull'importanza dell'uso esclusivo della lingua *target* nei corsi di lingua straniera. Krashen (1982) ha teorizzato l'importanza dell'*input* che lo studente riceve in lingua straniera, sottolineando come questo debba essere esclusivamente in lingua straniera e quanto più vicino ai contesti di comunicazione reale, al fine di creare intorno al discente condizioni simili a quelle che lo hanno portato ad acquisire la lingua madre. Per molti decenni si è pensato che gli insegnanti di lingua straniera dovessero evitare l'uso della lingua madre, a favore esclusivo della lingua *target* (Littlewood, Yu 2011).

Essere madrelingua, tuttavia, non è sempre garanzia per la buona riuscita di un corso. Un insegnante, infatti, dovrebbe possedere competenze di natura didattica, educativa, tecnologica, inclusiva e legislativa. Nel contesto classe, tenendo conto della presenza della

---

<sup>11</sup> Cf. <https://www.tellyourstories.org/>.

<sup>12</sup> Cf. <https://riseebooks.wixstudio.io/access>.

lingua madre di ciascuno studente e del docente, si ha una situazione di bilinguismo o plurilinguismo; questo significa che i discenti sono già classificati come bilingui (Giroux 2016): possiedono una loro L1 e stanno apprendendo o migliorando la L2. Essere bilingui non implica necessariamente possedere una conoscenza e una fluidità perfette e identiche in due lingue, ma piuttosto saperle usare entrambe in contesti diversi e in situazioni specifiche, spesso con livelli e abilità differenti (Grosjean 1982). Ciò significa che gli apprendenti L2 non accantonano la propria lingua madre e anzi la utilizzano per fare parallelismi e traduzioni con la lingua di destinazione. In situazioni di questo tipo, l'insegnante dovrebbe proporre una comunicazione monolingue o bilingue? Si possono mescolare le due lingue durante l'insegnamento di una L2?

Negli anni Novanta alcuni studiosi hanno iniziato a valutare e dimostrare l'importanza dell'uso della L1 come ponte e strategia per supportare l'apprendimento della lingua straniera e facilitare la metacognizione del discente (Van Lier 1995; Littlewood, Yu 2011). In particolare modo, Littlewood e Yu (2011), e in seguito anche Hall e Cook (2012), hanno documentato come la L1 possa essere usata per aiutare lo studente ad avvicinarsi alla nuova lingua. Tuttavia, gli stessi autori evidenziano come vi sia, da parte degli insegnanti, la percezione di sbagliare, nel momento in cui non si utilizza totalmente la lingua *target* nelle lezioni.

Uno studio di Alqahtani (2019), sull'efficacia del docente madrelingua nell'insegnamento dell'inglese in una classe di studenti di lingua araba, ha mostrato come gli insegnanti parlanti nativi abbiano un impatto molto positivo rispetto ai docenti non madrelingua. I risultati dello studio hanno sì evidenziato che ci sono vantaggi nell'avere in classe un docente madrelingua, come per esempio la fluenza, il livello di conoscenza e fiducia verso la lingua, nonché una forte conoscenza della cultura del paese di riferimento. D'altra parte, i parlanti nativi non danno la certezza che ci sia, da parte dello studente, un apprendimento efficace, a causa di una serie di fattori che possono condizionare la comprensione dello studente durante le lezioni. Nel caso di studenti deboli dal punto di vista linguistico, anche in L1, infatti, le criticità e le debolezze aumentano se il docente utilizza soltanto la lingua *target*. Considerare un docente non madrelingua e quindi l'uso della L1 come qualcosa di deleterio o inutile è un punto di vista estremo. Questo soprattutto nel caso di classi con studenti che hanno *background* linguistici e personali e livelli di apprendimento totalmente diversi tra di loro. L'uso della L1, infatti, può essere uno strumento utile per veicolare informazioni che la L2 non riesce a trasmettere efficacemente, in termini di concetti specialistici, tecnici e culturali. Sono il contesto didattico e le esigenze degli studenti che devono guidare all'uso della L1, utilizzando un approccio flessibile ed evitando generalizzazioni. Queste valutazioni

possono essere estese a tutte le lingue del mondo, vocali o segnate. All'inizio del 2021, prima del riconoscimento della LIS, nei principali social network, in particolar modo tra i sordi, si diffuse l'hashtag #docentiudentilisbasta, probabilmente come conseguenza del fatto che durante la pandemia da COVID-19 erano stati proposti e diffusi molti video-corsi sulla LIS. Senza entrare troppo nello specifico, il dibattito che ne è scaturito riguardava il fatto che non tutti possono proporsi come docenti di lingua dei segni. Indipendentemente dalla lingua madre, la formazione di un docente deve essere completa, ricca e in continuo aggiornamento.

Il rischio, però, quando si parla di insegnamento della LIS, è quello di creare la contrapposizione sordo-udente, di dividere anziché unire per uno scopo comune. La lingua è proprietà di chi la parla dalla nascita? Un docente sordo adeguatamente formato è migliore di un docente udente, anch'egli formato? Proprio perché la LIS non è la lingua della sola comunità Sorda, è importante che vi sia inclusione. È come dire che la lingua francese sia la lingua dei francesi. Si rischia di restare chiusi dentro a dei confini linguistici e culturali che, in un contesto inclusivo, non dovrebbero esserci. Questo dibattito è tutt'oggi ancora piuttosto vivo.

Attualmente il panorama è molto vasto: ci sono docenti sordi madrelingua LIS e sordi che hanno studiato la lingua dei segni in un secondo momento. Vi sono anche docenti udenti che hanno studiato la lingua dei segni e docenti CODA.<sup>13</sup>

È importante fare un'ulteriore distinzione tra il docente del corso di lingua e il lettore. Spesso, a partire dalla scuola secondaria di secondo grado e poi in molti percorsi universitari, i lettori madrelingua - Collaboratori ed Esperti Linguistici (CEL) - affiancano il docente di L2. Questa situazione potrebbe essere ottimale anche in corsi LIS forniti da cooperative, associazioni o enti nazionali, lavorando con professionalità e collaborazione, evitando discriminazioni.

Per concludere, essere un docente madrelingua in corsi di lingua straniera è sicuramente vantaggioso ma non è la sola caratteristica che deve avere il formatore. È importante sviluppare competenze pedagogiche e didattiche, fornire ambienti di apprendimento stimolanti, creare lezioni efficaci, gestire la classe e saper analizzare il progresso degli studenti. L'efficacia di un insegnante sta nella comprensione degli obiettivi di apprendimento degli studenti, e nell'uso di strategie e metodologie adatte al raggiungimento di tale scopo, tenendo conto delle esigenze individuali dei discenti.

La docenza di corsi di LIS brevi o brevissimi richiede competenze che vanno oltre la mera conoscenza della lingua. È necessaria un'ampia consapevolezza della comunicazione nei diversi contesti e dell'uso

---

**13** L'acronimo corrisponde a *Children of Deaf Adults*, ovvero figli udenti di genitori sordi.

della lingua italiana in caso di sordità. Comprendere le criticità specifiche della comunicazione orale per le persone sorde aiuta anche ad accettarne i limiti e a individuare più facilmente le barriere che ostacolano il processo linguistico. Solo in questo modo sarà possibile contribuire al loro abbattimento e realizzare un ambiente inclusivo in maniera efficace.

## 9 Conclusione

Negli ultimi decenni, il concetto di inclusione si è imposto in maniera sempre più diffusa nella società esigendo un cambiamento nelle relazioni umane. Specificamente, l'approccio con le persone sorde segnanti richiede l'apprendimento della lingua dei segni, che necessita di tempo e dedizione. Per questo motivo, la realizzazione dell'inclusione richiede necessariamente la formazione di figure che facciano da 'ponte' per la comunicazione, come interpreti e assistenti alla comunicazione (ASCOM). Nonostante il recente riconoscimento della LIS, la legge che lo ha regolato non definisce specificatamente il suo *status* di lingua ma si riferisce, più genericamente, a una forma di comunicazione. In conseguenza a ciò, non chiarisce le caratteristiche formative e professionali che la riguardano. Attualmente la formazione di un interprete LIS richiede un corso di Laurea breve mentre quella di un interprete di qualsiasi lingua richiede almeno dai 4 ai 5 anni di studio oltre che un continuo esercizio sul campo.

Sebbene esistano figure preposte al ruolo dell'inclusione, è pur vero che l'inclusione riguarda la società intera, che va responsabilizzata attraverso l'acquisizione di strategie funzionali all'approccio comunicativo e che consentono, in tempi brevi, di creare una relazione con la persona sorda. Tali strategie costituiscono l'argomento di corsi brevi che attualmente vengono proposti da enti pubblici e privati in autonomia. Tali corsi, rivolti soprattutto a lavoratori, devono includere non solo gli aspetti strettamente linguistici, ma anche una serie di strategie pratiche per l'interazione con la persona sorda. Le strategie, messe in atto in questi corsi, veicolano una serie di vantaggi che sostengono l'inclusione.

Nel corso degli ultimi anni è aumentata la consapevolezza da parte dei cittadini su queste tematiche e dunque anche la domanda di corsi di qualità. Date le recenti evoluzioni dal punto di vista normativo, auspichiamo una crescita reale per quanto riguarda la formazione breve e quella legata alle professioni del settore (con un adeguato riconoscimento economico e sociale), verso una maggiore diffusione della LIS e di persone interessate ad avvicinarsi a essa, valorizzandone la sua forza comunicativa per le persone sorde, e non solo.

## Bibliografia

- Agnesi, C.; Zecchini, E. (2009). *Barriere architettoniche e barriere sensoriali*. Camerino: Edizioni UNICAM.
- Alqahtani, M. (2019). «The Effect of Native English-Speaking Teachers on the Language Acquisition of EFL Learners». *International Journal of Innovative Research in Education and Science (IJRES)*, 6(5), 613-21.
- Bertone, C. (2011). *Fondamenti di grammatica della lingua dei segni italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2009). «Oral Language and Sign Language: Possible Approaches for Deaf People's Language Development». *Cadernos de Saúde*, 2, 51-62.
- Bertone, C.; Volpato, F. (2012). «Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici». *EL.LE*, 1(3), 549-80.  
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/37p>
- Bosi, R.; Maragna, S.; Tomassini, R. (2007). *L'assistente alla comunicazione per l'alluno sordo*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchini, C.; Cardinaletti, A. (a cura di) (2016). *La lingua dei segni nelle disabilità comunicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchini, C.; Mantovan, L. (2022). *Grammatica della lingua dei segni italiana (LIS)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.  
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-645-9>
- Buonomo, V.; Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei segni italiana. Formazione professionale*. Milano: Hoepli.
- Cambi, F. (2012). «L'intenzionalità comunicativa: un comune denominatore dei linguaggi e un compito per la formazione». Fontana, Mignosi 2012, 25-30.
- Campisi, E. (2018). *Che cos'è la gestualità*. Roma: Carocci.
- Capirci, O. (2016). «Dal gesto al linguaggio». Branchini, Cardinaletti 2016, 13-26.
- Caselli, M.C.; Maragna, S.; Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità*. Bologna: il Mulino.
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Cracolici, R. (2016). *La lingua dei segni e le nuove tecnologie: variazioni e modifiche nella lingua e nella percezione dei segnanti* [tesi di dottorato]. Palermo: Università degli studi di Palermo.
- Corballis, M.C. (2003). «From Mouth to the Hand: Gesture, Speech and the Evolution of Right-Handedness». *Behavioural and Brain Sciences*, 26, 199-260.
- D'Ortenzio, S.; Volpato, F. (2022). «That-Relatives and Pied-Piping Relatives in Italian-Speaking Children with and without Cochlear Implants: Evidence from a Production Task and a Repetition Task». Avram, L.; Sevcenco, A.; Tamescu, V. (eds), *New Insights into Old Issues in L1 Acquisition and L2 and L3 Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 72-97.
- Di Michele, P. (2020). «Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione». *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-46.  
<https://doi.org/10.14605/ISS1932011>
- Fontana, S. (2009). *Linguaggio e Multimodalità. Gestualità e oralità nelle lingue vocali e nelle lingue dei segni*. Pisa: Edizioni ETS.
- Fontana, S.; Mignosi, E. (a cura di) (2012). *Segnare parlare intendersi. Modalità e forme*. Milano: Mimesis.
- Fontana, S.; Volterra, V. (2012). «Gesti e segni. Un'origine comune?». Fontana, Mignosi 2012, 109-32.
- Giroux, L. (2016). «La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère». *Synergies France*, 10, 55-68.

- Giuliano, B.; Quartana, G. (2018). «La lingua dei segni come CAA e L2: da supporto a risorsa». De Meo, A.; Rasulo, M. (a cura di). *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*. Milano: Studi AitLa, 185-94.
- Guasti, M.T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Grosjean, F. (1982). *Life With Two Languages*. Cambridge: Harvard University press.
- Hall, G.; Cook, G. (2012). «Own-Language Use in Language Teaching and Learning». *Language Teaching*, 45(3), 271-308.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford (UK): Pergamon.
- Littlewood, W.; Yu, B. (2011). «First Language and Target Language in the Foreign Language Classroom». *Language Teaching*, 44(1), 64-77.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Mignosi, E. (2012). «Il ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica. Riflessioni e risultati di un'indagine della città di Palermo». Fontana, Mignosi 2012, 73-105.
- Murolo, J.; Marchi, M.; Rossena, R. (2018). *Conosco il mondo con la LIS. Attività e schede per l'arricchimento lessicale nella Lingua Italiana dei Segni*. Trento: Erickson.
- Murolo, J.; Pasquotto, M.; Rossena, R. (2013). *Gioco e imparo con la LIS. Attività e schede per l'apprendimento della lingua dei segni italiana*. Trento: Erickson.
- Pavani, F. (2014). «La LIS nell'era degli impianti cocleari». *Psicologia dello Sviluppo*, 17(3), 453-5.
- Trovato, S. et al. (2020). *Insegnare e imparare la LIS. Attività e materiali per il docente, lo studente e l'autoapprendimento*. Trento: Erickson.
- Teruggi, L.A. (a cura di) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngeli.
- Trovato, S. (2014). *Insegno in segni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Van Lier, L. (1995). «The Use of the L1 in L2 Class». *Babilonia*, 2, 37-43.
- Volterra, V.; Bates, E. (1989). «Selective Impairment of Italian Grammatical Morphology in the Congenitally Deaf: A Case Study». *Cognitive Neuropsychology*, 6, 273-308.  
<https://doi.org/10.1080/02643298908253421>
- Volpato, F. (2019). *Relative Clauses Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Population with Normal Hearing and Hearing Impairment*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.  
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-392-2>
- Zanazzi, S. (2022). «L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva». *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 197-215.  
<https://doi.org/10.15160/2038-1034/2415>